

## OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PAPEL DA TAREFA DE CASA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: REVELAÇÕES PELA METODOLOGIA Q.

*Eliane Fernandes Azzari (UNICAMP)*

### INTRODUÇÃO

A tarefa de casa, lição ou dever, surgiu nos Estados Unidos na década de 30, junto com um programa de ensino para estudantes da zona rural, porque eles não podiam ir às aulas na escola diariamente, e precisavam complementar seus estudos em casa (Falcini, 2010). No Brasil, foi na década de 50 que a tarefa de casa assumiu um papel importante através dos métodos comportamentalistas que investiam na repetição como forma de aprendizagem, para que os aprendizes “memorizassem” os conhecimentos adquiridos em aula, através da prática (Fontana, 1997). Desde então, não se tem notícia de grandes mudanças no enfoque dado ao papel da tarefa de casa seja pela escola, pais ou alunos, aqui no Brasil. É possível encontrar artigos em páginas eletrônicas de instituições de ensino brasileiras (Razouk Junior, 2010) ou jornalísticas (Azaredo, 2010, Barros, 2010), discursando sobre o assunto. Mas de modo geral, esses artigos tendem a partir do pressuposto de que a tarefa de casa é algo que “se deva fazer”, e propõem-se apenas a descrever sua importância ou os detalhes de como melhor “executar” essa tarefa. Há uma preocupação com a orientação, reforçando os benefícios acadêmicos (associados a melhores notas no boletim escolar), e não acadêmicos (tais como “melhora na disciplina, organização), entre outros (Soares et al 2004; Azaredo, 2010).

Já na literatura norte-americana há uma discussão questionando a validade (ou não) da tarefa de casa na aprendizagem e na educação em geral (Kohn, 2006; Bennett e Kalish, 2006; Painter, 2003; Kidwell, 2004). Discussões teóricas encontradas nessa literatura (Kohn, 2006; Kidwell, 2004) orbitam entre questões como o tempo gasto com as tarefas, o envolvimento da família, as crenças generalizadas de pais e professores sobre os benefícios acadêmicos e não acadêmicos, os tipos de tarefa, aspectos

emocionais, questões relativas ao *feedback* oferecido (ou não) pelos professores, entre outras, sem no entanto focar o assunto sob a perspectiva dos alunos.

Dessa forma, vemos a pertinência deste estudo, que busca a visão do aluno sobre o papel da tarefa. Para investigar e entender melhor as opiniões dos alunos e o quanto elas possam refletir percepções compartilhadas, lançamos mão dos recursos da Metodologia Q.

## METODOLOGIA E MÉTODOS

A Metodologia Q propõe o levantamento e o tratamento de dados subjetivos de forma relativamente objetiva, casando ferramentas de cunho qualitativo e quantitativo, usando uma técnica de hierarquização para explicitar pontos de vista subjetivos, distinguindo entre pontos de vista idiossincráticos e os que são compartilhados com o uso de técnicas estatísticas em análise fatorial (Robbins, 2005).

## O INSTRUMENTO

Primeiro, buscamos incluir na pesquisa um maior número possível de ideias sobre o tópico, de modo a refletir tanto opiniões favoráveis quanto desfavoráveis. Essas ideias foram levantadas, em forma de afirmações, na literatura (Kohn, 2006; Kidwel, 2004; Bennett e Kalish, 2006; Painter, 2003), em entrevistas e em vários grupos focais envolvendo pais, professores e alunos do ensino fundamental de escola pública e privada; alunos de uma universidade pública e alunos adultos com aulas particulares em empresas. Sete aspectos emergiram desse universo de ideias: tempo gasto na tarefa, benefícios acadêmicos e não-acadêmicos, *feedback*, tipo de tarefa, fatores emocionais e ajuda. Foram então selecionadas 53 afirmações (vide tabela 1), numeradas randômica e proporcionalmente, formando a Amostra Q (uma composição de cartões digitais contendo essas afirmações). Utilizamos o programa Flash Q, disponibilizado gratuitamente na página eletrônica [www.hackert.biz/flashq/home/](http://www.hackert.biz/flashq/home/).

## OS SUJEITOS

Participaram desta pesquisa 20 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 11 do masculino, com idade entre 10 e 15 anos, que cursam atualmente o ensino fundamental (17 alunos de escola particular, e 3 de escola pública). Todos têm aulas de inglês (LE) curricular. Nove alunos disseram ter também aulas de inglês em escola de línguas e 5 têm aulas particulares. Desses alunos, 15 disseram fazer regularmente as tarefas e 5 admitiram não fazê-las.

## OS PROCEDIMENTOS

Os participantes receberam as instruções passo a passo através do programa FlashQ, sendo orientados a ler com atenção as afirmações e distribuí-las em três colunas iniciais (discordo, neutro e concordo). Pediu-se então que os sujeitos redistribuíssem as afirmações de forma hierárquica dentro de um tabuleiro (vide figura 1), que força uma organização numa distribuição quase-normal. Iniciando-se pelas extremidades, o participante mostrou as idéias com as quais mais concorda (coluna 11), e as de que mais discorda (coluna 1), até distribuírem todos os cartões digitais. O passo seguinte consistia em rever escolhas, possibilitando ainda a redistribuição, caso o participante assim desejasse. O ultimo passo consistiu em fazer um pequeno comentário justificando suas escolhas para as três afirmações dispostas nas colunas 1 e 11 (mais “discordo” e mais “concordo”). Por fim, pediu-se que cada participante respondesse a um pequeno questionário para que se definisse seu perfil demográfico. O procedimento levou em média 40 minutos, dependendo do participante.

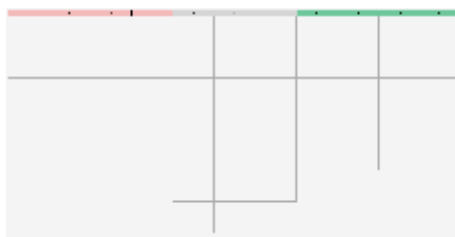


Figura 1 – tabuleiro para distribuição da Amostra Q

A distribuição da amostra Q nas colunas conforme o tabuleiro na figura 1 resultou em uma escala ordinal das opiniões do participante. Os resultados foram então sujeitos a uma análise fatorial, facilitada pelo programa PCQMethod (também disponível gratuitamente através da página eletrônica <http://www.rz.unibw-muenchen.de/~p41bsmk/qmethod/>). Os resultados dessa análise revelaram as opiniões individuais compartilhadas, no que se definiu como perfis. A análise permitiu ainda à pesquisadora avaliar os pontos divergentes que distinguem um perfil do outro(s) bem como pontos de consenso.

## INTERPRETAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS PERFIS

Para identificar os participantes incluídos em cada perfil, foram utilizados fatores com carga de excesso de 0.5 em somente um fator. Dessa forma, 19 dos 20 participantes foram incluídos (1 eliminado por exceder essa carga em 2 ou mais fatores). A solução final teve 6 pontos de vista distintos, o primeiro refletindo a posição de 4 sujeitos representando 13% da variância, o segundo compartilhado por 4 pessoas, representando 11% da variância, o terceiro demonstrando a posição de 4 indivíduos, representando 9% da variância, o quarto apontando a posição de 2 participantes, representando 9% da variância, o quinto compartilhado por 3, representando 8% da variância e o sexto identificando a posição de 2 indivíduos, representando 9% da variância. A correlação entre os fatores era baixa, entre 0.169 e 0.28. As diferenças entre os perfis são nítidas conforme veremos a seguir (para identificar as afirmativas e suas relações com cada perfil, vide tabela 1).

### PERFIL A: APRECIADORES DOS BENEFÍCIOS DA TAREFA.

Quatro participantes formam este perfil cujas afirmativas características retratam uma preocupação tanto com benefícios acadêmicos (9, +5) quanto com os não-acadêmicos (10,+5). Eles esperam que tanto a correção quanto a designação da tarefa sejam feitas para o grupo (47,-5 e 2,+3). Os Apreciadores dos benefícios da tarefa

observam o valor da “prática” (38,+5,) e rejeitam a idéia de ouvir música ao fazer a lição (45, -4). Aceitam bem exercícios gramaticais (51,+4) e esperam verificar o conhecimento adquirido em aula através da tarefa (42,+4). Eles rejeitam a ideia de que seria vergonhoso serem os únicos a fazer a lição (18,-5). Dois sujeitos deste grupo fizeram os seguintes comentários: “Fazer a tarefa não é mico, é uma obrigação que todos deveriam cumprir. Pagar mico deveria ser ficar sem fazer a tarefa.”; “Você não vai estar pagando mico. Só vai estar aprendendo mais do que os alunos que não fazem a tarefa.” Esperam a colaboração dos pais, opinião representada pela rejeição às afirmativas 44 (-3), 34 (-3) e 11 (-4). Eles percebem a tarefa como uma *obrigação*, com a rejeição às afirmativas 32 e 24, fato que os diferem dos demais perfis.

#### PERFIL B: PARTICIPANTES EMOCIONAIS.

Este perfil é formado por 4 pessoas e caracterizado por um enfoque emocional, demonstrado pela concordância com as afirmativas 39 (+5); 18 (+4) e 35 (+4). Estes participantes acreditam que as correções não devem expor quem errou (33;+3) e não querem ser corrigidos na frente dos colegas (16; -3). Há ainda entre eles uma maior preocupação com questões individuais, tais como a importância do local e de condições adequadas para fazer a tarefa (43, +5), a ajuda via internet (7; +4) e a administração individual do tempo, (50;+3). Discordam com a preocupação com o tempo de duração da tarefa (29; -3) e também pensam que ouvir música seria uma distração (45; -3). Percebem o valor dos benefícios acadêmicos, (42, +5; 15, +4 ; 41, +3 e 37, +3) e discordam que seja ruim ter que fazer tarefas escolhidas segundo os critérios do professor (32; -4). Eles não têm muito interesse em atividades com materiais extras (forte rejeição à afirmativa 52 e rejeição à 8). Eles também não demonstram preocupação com possíveis benefícios não-acadêmicos (8; -4 e 10; -3). Uma característica interessante deste perfil é a forte discordância (-5) da afirmativa 21 “A tarefa só deve pedir algo que já foi dado e explicado na aula, senão o aluno não vai conseguir fazer” (para os perfis A , C e D, a afirmativa 21 tem fator +3 , para o perfil E, +5 e para o perfil F,+1). Essa afirmativa remete às tarefas usadas como diagnóstico pelo professor, para saber o quanto os alunos já conhecem sobre um dado tópico, ou para

ajudar na preparação da abordagem de um assunto. A aceitação dessa ideia pode estar associada à concordância com a afirmativa 7 (+4): "Busco ajuda na internet para fazer a tarefa". Por contarem com a ajuda da internet, estes alunos parecem confiar que podem inteirar-se dos assuntos dessa forma.

### PERFIL C: APRECIADORES DE VANTAGENS PESSOAIS

Quatro participantes que gostam de trabalhar em grupo (1;+5 e 31;+4) formam este perfil. As afirmativas que mais refletem suas opiniões mostram que eles não vêem a tarefa como uma continuidade da aprendizagem (42, -4 e 23; -5), mas sim como uma "moeda de troca" usada para se obter melhores notas, (49; +5) o que se explica pelo seguinte comentário: *"É bom ser recompensado pela tarefa, porque dá trabalho."* Também não demonstram interesse em pesquisar novos temas (21; +3), como esclarece outro comentário: *"Ninguém fica pesquisando o que ainda não aprendeu."*, opondo-se totalmente ao perfil B quanto a essa ideia. Rejeitam benefícios não-acadêmicos (28; -3) e também não há muita preocupação com benefícios acadêmicos, (23, -5; 41, -3; 26,-4 e 42, -4). Por outro lado, parecem preferir tarefas mais "mecânicas", ao concordarem com as afirmativas 24 e 21 (+3). Seu interesse por tradução chama a atenção, (53; +5) e talvez se associe a uma visão da tarefa como exercício para prática e memorização, como expresso no comentário: *"A tarefa é como se fossem exercícios extras pra se treinar, não para testar."* Eles pensam que tarefas longas possam se tornar muito cansativas (29; +4).

Ao contrário dos participantes do perfil B, rejeitam idéias que remetem aos efeitos emocionais (6; -5; 43; -4), exceto no que se refere à correção pelo professor (33; +4). A concordância com a afirmativa 33 parece, no entanto, estar mais relacionada com a ideia do trabalho em grupo (sem dar destaque ao acerto ou erro individual) do que com o aspecto emocional. Rejeitam o auxílio da internet (7; -4) mas concordam em aceitar outra ajuda, (13; +3), e discordam de que os pais sintam desconforto ao auxiliar seus filhos com as tarefas (30; -3). Destaca-se o seguinte comentário: *"Não gosto de tarefas muito longas porque não sobra tempo pra mais nada."* Eles também não se

interessam pela relação entre o tempo da tarefa e aprendizagem (item que os difere de outros perfis, aplicando fator 0 à afirmativa 38).

## PERFIL D: OS QUE FOCAM NO PAPEL DO PROFESSOR

Estes participantes contam com uma maior participação do professor para realizar tarefas. Esperam desde uma explicação minuciosa (40; +5) até uma correção mais detalhada (2; +5). Eles pensam que o professor deveria considerar as necessidades pessoais dos alunos ao designar as tarefas, concordando fortemente com a afirmativa 32 (+5). Confiam ao professor a responsabilidade de prepará-los para executar a tarefa, considerando os efeitos emocionais que a dificuldade para entendê-la possa gerar (25, +4), e isentando-se de “culpa” quando não são capazes de realizá-la (6; -4) e 35 (-5). Também apreciam serem elogiados, quando conseguem executar a tarefa (39; +4) e vêm no *feedback* uma demonstração do interesse do professor quanto a seu aprendizado (36; +3). Talvez por acharem que às vezes o professor não fornece instruções suficientemente claras, concordam com a afirmativa 3 (+3).

Os que Focam no Papel do Professor não se consideram os únicos responsáveis pela tarefa bem executada, e reforçam esse ponto de vista rejeitando a limitação à ajuda recebida (13; -4), e esperando que os pais os ajudem com dificuldades (34; -4). Apesar de não pensarem que deixar de fazer a tarefa atrapalhe no aproveitamento escolar (37; -4), percebem benefícios acadêmicos ao concordarem com as afirmativas 22(+4), 9 (+3) e 51 (+3). No entanto, rejeitam (como outros 4 perfis) a ideia de tarefas sobre tópicos ainda não explorados em aula (14; -5) e não desejam gastar tempo em tarefas longas (29; +4). Rejeitam a relevância do estudo em grupo (31; -3) e valores não-acadêmicos associados às tarefas (4; -3). Alguns de seus comentários foram: *“Eu gosto de ajuda e que me explique bem o que eu tenho que fazer.”* e *“Se o professor não explica, eu fico com dúvida e não vou saber fazer a tarefa.”*

## PERFIL E: OS QUE FOCAM NO PAPEL DO ALUNO

O perfil E, formado por 3 participantes, revela alunos mais independentes e responsáveis quanto à execução das lições. Opõem-se diretamente aos participantes do perfil D, rejeitando a afirmativa 40 (-5) e concordando com a 35 (+5). Demonstram uma visão útil da tarefa, (22; +5) e de seus benefícios acadêmicos (23; +4). Associam a tarefa com a continuidade da aprendizagem (2; +3 e 27; +3) e rejeitam fatores emocionais relacionados ao feedback (36; -3). Apesar de perceberem a tarefa como uma ocupação importante (28; +3), rejeitam outras ideias de benefício não-acadêmico (4; -5). Não entendem que se deva investir mais tempo da aula em instruções (40; -5), e concordam que os pais que trabalham durante o dia devem ter as noites para descansar (34; +3). Ao mesmo tempo em que estes participantes acham que os professores poderiam flexibilizar mais as tarefas (32; +3), rejeitam a ideia de fazer só as lições que desejarem (12; -5) e concordam fortemente com a afirmativa “Quando não faço a tarefa, me sinto culpado.” Com respeito a essa afirmativa, um aluno comentou: *”Me sinto culpado e preocupado.”* Entre os itens que diferenciam este perfil dos demais, está a concordância com a afirmativa 53 (+2), associada ao senso útil que estes participantes atribuem às tarefas.

## PERFIL F: OS QUE COMPARTILHAM A RESPONSABILIDADE

O perfil F é formado por 2 participantes com especial interesse na “ajuda” (13 , +5 e 44 e 34, -5). Acham normal precisarem de auxílio, rejeitam a ideia de frustração ou culpa por não conseguir realizar tarefas (6; -4 e 35; -3) e não acham que aprenderiam mais se não recebessem ajuda (19; -3). Como contam com o apoio de grupos de estudo na escola (31; +3) e dos pais, acham desnecessário que o professor gaste mais tempo em aula para explicar as tarefas (40; -4). Demonstram uma visão pró-benefícios acadêmicos, marcada pela concordância com as afirmativas 41 (+5), 42 (+4), 15 (+3) e 9 (+3). Pensam que a tarefa deveria estar mais de acordo com seus interesses (32; +4) e ser útil, sintonizada com suas necessidades (8; +5). Talvez por isso discordem fortemente da ideia de uma tarefa desafiadora (48; -5), e prefiram esperar que as lições



de casa testem seus conhecimentos adquiridos, para que eles percebam onde estão suas dúvidas e então recorram à ajuda (15; +3 e 9; +3). Ao mesmo tempo em que esperam que professor faça correção (27; +4), não querem ser destacados pelos seus erros (16; -5) porque não querem ser expostos no grupo, (18; +3). Um item que distingue interessante este perfil dos demais, é a leve rejeição à afirmativa 2 (-1) com a qual todos os demais perfis concordam. Pensamos que talvez esse ponto de vista fosse resultante do fato de estarem seguros da *ajuda* que teriam recebido ao *fazer* a tarefa.

Tabela 01. Concordância/Discordância dos Perfis com as Afirmativas

	Afirmativas	Perfil					
		A	B	C	D	E	F
1	Tarefa em dupla ou grupo é legal. Pode ser fazer um projeto ou um vídeo.	2	1	5	-2	-1	0
2	A correção não deveria ser só oral, porque tem gente que fica "boiando".	3	2	2	5	3	-1
3	Às vezes eu não faço a tarefa porque esqueço as instruções e não sei como era mesmo pra fazer.	0	-4	0	3	-1	0
4	O aluno precisa fazer a tarefa para se preparar para arrumar um bom emprego depois.	-3	-2	-2	-3	-5	-2
5	A gente está lotado com coisas pra fazer. O professor deve ser realista ao dar tarefas.	-1	-2	3	1	1	4
6	Fico frustrado quando não consigo fazer a tarefa.	-2	-2	-5	-4	-2	-4
7	Busco ajuda na internet para fazer a tarefa.	3	4	-4	2	2	-3
8	A tarefa precisa ser algo útil, ligado ao dia a dia e às necessidades do aluno.	0	-4	1	-2	4	5
9	Fazer a tarefa ajuda o aluno a identificar suas dúvidas.	5	0	2	3	2	3
10	A tarefa ajuda a ter mais responsabilidade e disciplina.	5	-3	0	0	-1	-2
11	A tarefa, em geral, é uma luta diária, uma obrigação para alunos e professores.	-4	2	-3	2	0	1
12	O professor pode sugerir vários tipos de tarefa, mas eu só faço as que eu preciso.	-3	-4	-2	-1	-5	0
13	A ajuda é bem vinda se limitada. É bom que alguém te mostre por onde começar, mas você tem que fazer sozinho.	0	0	3	-4	-2	5
14	É legal pesquisar algo novo que será desenvolvido na próxima aula.	3	0	-3	-5	-3	-2
15	A tarefa serve para testar se eu aprendi a matéria.	1	4	1	0	0	3
16	O feedback ideal é quando o professor explica o que eu errei.	3	-3	2	0	4	-5
17	A escola dá lição de casa para que os pais vejam como seus filhos estão aprendendo.	-4	-1	-5	-5	-1	-1
18	Não é justo "pagar mico" só porque fiz a tarefa.	-5	4	-1	2	-4	3

19	Quando ninguém ajuda, você vai em busca do que precisa, pesquisa e aprende mais, sem esquecer.	-1	0	0	-1	1	-3
20	Os benefícios da tarefa podem ser maiores quando os pais participam, encorajando e auxiliando seus filhos.	0	2	-1	-1	0	-1
21	A tarefa só deve pedir algo que já foi dado e explicado na aula; se não, o aluno não vai conseguir fazer.	3	-5	3	3	5	1
22	Os professores usam as tarefas para identificar problemas de aprendizado.	4	0	-2	4	5	1
23	A tarefa ajuda a preencher as lacunas no ensino e terminar a matéria da aula.	-1	1	-5	-2	4	0
24	Os alunos não querem fazer tarefas que os obriguem a pensar.	-2	2	3	-5	2	-4
25	O aluno fica estressado quando não entende a tarefa e ninguém em casa sabe ajudar.	-5	2	1	4	4	-3
26	Quando eu explico a tarefa para um colega acabo aprendendo mais.	4	-1	-4	-2	1	2
27	Se o professor pede pro aluno fazer uma tarefa, ele deveria corrigi-la.	2	1	4	2	3	4
28	É melhor fazer tarefa que ficar à toa na rua ou perturbando os pais.	-4	-1	-3	1	3	1
29	Quando a tarefa é muito longa, fica muito cansativa e não contribui para o aprendizado.	1	-3	4	4	1	3
30	Os pais ficam nervosos quando precisam ajudar os filhos e não sabem a matéria.	-2	-1	-3	1	-4	-1
31	Grupos de estudo na escola auxiliam a suprir a falta de conhecimento dos familiares em casa sobre determinados assuntos e matérias.	1	-1	4	-3	0	3
32	É ruim ter que fazer o que o professor quer, quando ele quer.	-1	-4	3	5	3	4
33	É legal quando o professor corrige os erros no quadro sem envergonhar quem errou.	1	3	4	-1	-2	1
34	Pais que trabalham o dia inteiro merecem descansar e não se preocupar com a tarefa dos filhos.	-3	-2	2	-4	3	-5
35	Quando não faço a tarefa, me sinto culpado.	-3	4	-1	-5	5	-3
36	O feedback da tarefa mostra o quanto o professor se importa com o que o aluno fez, gerando respeito e interesse em continuar fazendo.	-1	1	2	3	-3	2
37	Os alunos que não fazem tarefa de casa têm um aproveitamento menor.	2	3	0	-4	-2	1
38	Quanto mais tempo passo em contato com a matéria, mais aprendo. As tarefas me ajudam a manter esse contato.	5	3	0	-3	-3	2
39	Eu gosto quando o professor faz comentários sobre a minha tarefa, especialmente elogios.	0	5	1	4	1	0
40	O professor tinha que gastar mais tempo explicando melhor a tarefa para o aluno não precisar de tanta ajuda depois.	-1	-1	-1	5	-5	-4
41	O resultado da tarefa orienta o professor sobre possíveis falhas no planejamento, a serem corrigidas.	2	3	-3	0	2	5
42	A tarefa é importante para praticar o conteúdo trabalhado em sala de aula	4	5	-4	0	0	4
43	A criança precisa de local e condições adequadas para fazer a tarefa.	1	5	-4	1	0	2
44	. Os pais têm uma impaciência que atrapalha na hora de tentar ajudar na tarefa.	-3	-5	-1	-1	-3	-5
45	Ouvir música enquanto faz a tarefa ajuda a aprender melhor.	-4	-3	1	-3	1	-3
46	O feedback imediato ajuda o aluno a resolver o problema enquanto ele ainda está envolvido com ele.	-2	-2	1	0	-3	0

47	As tarefas deveriam ser individualizadas de acordo com as necessidades do aluno.	-5	-3	-2	-2	0	-2
48	A tarefa tem que ser desafiadora, para motivar os alunos.	0	1	-1	1	-1	-5
49	Os pontos na média incentivam a fazer a tarefa.	2	0	5	2	-1	2
50	Se o aluno não sabe definir metas e dividir seu tempo, ele não consegue fazer as tarefas.	1	3	0	1	-4	-1
51	Quando faço uma tarefa de gramática, sinto que estou aprendendo a língua.	4	1	-2	3	-4	-2
52	Assistir um filme, ler um livro, traz muito mais resultado, do que completar um exercício do livro.	0	-5	0	-1	-2	0
53	Para aula de língua, fazer uma tarefa de tradução é bom, porque ajuda a aprender melhor palavras novas.	-2	0	5	-1	2	-2

## INTERPRETAÇÃO DOS PERFIS – ITEM DE CONSENSO

Os seis perfis descritos estão claramente distintos entre si e a análise fatorial permitiu identificar apenas um item de consenso entre eles: a afirmativa 6. Todos os perfis rejeitaram esse ponto de vista, conforme descrito na tabela 02.

**Tabela 02. Item de consenso entre os perfis.**

	Perfil	A	B	C	D	E	F
6	Fico frustrado quando não consigo fazer a tarefa.	-2	-2	-5	-4	-2	-4

Como visto anteriormente, essa ideia pode estar associada às instruções ineficientes, ou ao fato de que se conte com algum tipo de ajuda (internet, grupos na escola ou os próprios pais). Mas como disse uma participante do fator 6 “*Não, porque todo mundo pode errar.*”

## DISCUSSÃO

Embora alunos e professores tenham agendas diferentes quanto às questões de aprendizagem, as escolas ainda incluem tarefas de casa nas aulas de inglês, sem questionar o quanto elas têm de fato contribuído para a aprendizagem. Talvez tarefas sejam usadas como moeda de troca para pontos na média; razão para culpa ou

frustração; motivo para uma luta doméstica diária; ou ainda para preencher lacunas deixadas por um ensino deficiente de adequação tempo – conteúdo curricular dentro das horas gastas na escola. Como mostram os resultados desta pesquisa, ainda há alunos que acreditam nos benefícios que a tarefa possa lhes oferecer, dentro e fora da escola, a médio e longo prazo. Acreditamos que futuras pesquisas possam oferecer maiores dados ou talvez nos mostrar que temos feito nossas crianças gastar precioso tempo de sua infância com atividades que em nada lhe enriquecem, quer seja intelectual ou pessoalmente. Como sugere Kohn (2006), pesquisadores ainda estão distantes de uma unanimidade quanto aos pontos fortes e fracos da tarefa de casa enquanto técnica instrucional. Já foi dito que a aprendizagem melhora de acordo com a proporção de tempo investido no engajamento com a tarefa. Mas como aponta Kohn (2006), como podemos ajudar as crianças a se engajarem no que estão fazendo?. Como conciliar os diferentes perfis compartilhados por alunos em uma mesma sala de aula, atendendo suas necessidades pessoais, ao mesmo tempo em que cumprimos programas didáticos e nos endereçamos ao grupo, como um todo?

Se por um lado a natureza da tarefa ajuda a determinar a relação entre o tempo e a realização, por outro sabemos que mais horas em uma mesma tarefa, produzem menos resultados positivos quando se envolve compreensão ou criatividade. (Kohn, 2006). Este estudo também mostrou a preocupação de alguns alunos quanto ao *feedback* da tarefa que realizam. Quanto tempo seria preciso para que o professor respondesse significativamente, a cada um de seus alunos, sobre suas tarefas? Especialmente se considerarmos que, no Brasil, as salas de aula no ensino fundamental geralmente têm um mínimo de 20 alunos. Fica agora, para futuras pesquisas, o desafio de mapear e explorar as implicações metodológicas e didáticas decorrentes dos achados do presente estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAREDO, M. *Lição de casa: um dever pra todo dia*. Artigo disponível em: <[www.educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/licao-de-casa-547565.shtml](http://www.educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/licao-de-casa-547565.shtml)>. Acesso em: 22/11/2010.

BARROS, J. *Tarefa de casa e rotina de estudo*. Disponível em: <[www.brasilecola.com/educação/tarefa-de-casa-rotina-estudo.htm](http://www.brasilecola.com/educação/tarefa-de-casa-rotina-estudo.htm)> Acesso em: 28/11/2010.

BENNETT,S.; KALISH,N. **The case against homework**. New York : Crown Publisher,2006

FALCINI,M. *Tarefa de Casa: Prazer ou dor?* Itu, SP, Brasil. 28/02/2010. Disponível em: [www.itu.com.br/colunistas/artigo.asp?cod\\_conteudo=22061](http://www.itu.com.br/colunistas/artigo.asp?cod_conteudo=22061). Acesso em 22/11/2010.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Brasil. Atual, 1997.

KIDWELL, V. **Homework**. London – New York, Continuum, 2004.

KOHN, A. **The Homework Myth: Why do our kids get too much of a bad thing**. Pearson Group, 2006.

PAINTER,L. **Homework**. Oxford, Oxford University Press, 2003.

RAZOUK Junior, J. **Tarefas de Casa** . Artigo disponível no endereço : [www.educacional.com.br/articulas/joseph\\_bt\\_esp?codtexto=278](http://www.educacional.com.br/articulas/joseph_bt_esp?codtexto=278). Acesso em : 22/11/2010.

ROBBINS, P. Q Methodology . **Encyclopaedia of Social Measurement**. Columbus, Vol. 3,p. 209 – 215, 2005.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Silvia Regina; MARINHO, Maria Luiza; Envolvimento dos Pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, Brasil, v.21,n.3, p.253-260, Setembro/Dezembro 2004.